

De moduleerbaarheid van de taal

Een speelse en leerbare taalbeschouwingsmethode voor jonge leerlingen

Ingrid Van Canegem-Ardijns & William Van Belle

1 Inleiding

Taalbeschouwing staat vaak haaks op het abstractievermogen van kinderen uit de lagere school en de eerste graad van het secundair onderwijs, dat nog niet in die mate ontwikkeld is dat zij het volledige grammaticale begrippenapparaat van de klassieke woord- en zinsleer kunnen beheersen. Grammaticale begrippen worden bovendien dikwijls toegepast op daarvoor geselecteerde zinnen en zijn gebaseerd op strikte grammaticale onderscheidingen die botsen met het gewone taalgebruik en de taalintuïties van de leerlingen. Het is bijvoorbeeld niet duidelijk waarom *frietjes* een voorwerp ('moetje') genoemd wordt en *in het park* een bepaling ('magje') in de zin 'ik eet frietjes in het park', terwijl beide in het gangbare taalgebruik even gemakkelijk weglaatbaar zijn.

De gehanteerde grammaticale begrippen zijn overigens niet enkel moeilijk leerbaar voor kinderen, door hun artificiële karakter zijn ze vaak niet toepasbaar op de meest eenvoudige voorbeelden van alledaags concreet taalgebruik. Woordgroepen in een zin vertonen soms kenmerken van verschillende zindeeltypes, maar voor dergelijke grens- of twijfelgevallen is er in het klassieke begrippenapparaat geen ruimte. In de zin *op de zolder staat een oude kast* is *op de zolder* bijvoorbeeld niet weglaatbaar, maar toch wordt het, op basis van de uitgedrukte betekenis, in de klassieke benadering tot de (per definitie weglaatbare) bepalingen gerekend.

Dat betekent niet dat leerkrachten met hun jonge leerlingen niet aan taalbeschouwing kunnen doen. Taalbeschouwing is namelijk wel toegankelijk voor leerlingen wanneer het wordt opgevat als het leren redeneren over taal met de impliciete kennis van je eigen moedertaal. Die impliciete kennis zetten leerlingen dagelijks in wanneer ze spreken en schrijven, luisteren en lezen. Zonder dat ze zich ervan bewust zijn, passen ze regels toe voor het combineren van woorden en woordgroepen tot zinnen, het vervangen van woorden en woordgroepen in een zin, en het onderling verplaatsen van woorden en woordgroepen in een zin. Een taalbeschouwingsmethode die gebaseerd is op die drie pijlers – de combinatie-, vervangings- en verplaatsingsmogelijkheden van woorden en woordgroepen in een zin – sluit dan ook beter aan bij de cognitieve capaciteiten van de kinderen. De methode laat ook toe dat er op een creatieve en speelse manier aan taalbeschouwing wordt gedaan. De nadruk ligt immers niet op het aanleren van begrippen, regels en uitzonderingen, maar op de diverse mogelijkheden die er in onze taal zijn om iets op verschillende manieren uit te drukken, of, om het met een modern woord uit de autowereld te zeggen, op de moduleerbaarheid van de taal. Net zoals nieuwe wagens moduleerbaar zijn volgens de behoeften van de gebruiker, zo ook zijn woorden en zinnen moduleerbaar.

In wat volgt bespreken we eerst de drie basisoperaties van de moduleerbaarheid van taal, die elke (moedertaal)spreeker achteloos uitvoert bij het construeren van uitingen en teksten: de combinatie-, vervangings- en verplaatsingsmogelijkheden van taalelementen in een taaluiting. Daarna tonen we aan hoe de leerkracht met de leerlingen een grammaticaal begrippenapparaat kan opbouwen op basis van (de beperkingen op) de drie basisoperaties.

2 De drie basisoperaties van de moduleerbaarheid van taal

We behandelen hieronder voor elk van de drie operaties achtereenvolgens de taalkundige achtergrond en de gebruiksmogelijkheden in de klassituatie. De taalkundige achtergrond is bedoeld voor de leerkracht, niet voor de leerlingen.

2.1 Het combineren van woorden en woordgroepen

2.1.1 Taalkundige achtergrond

Woorden en woordgroepen kan je combineren tot zinnen, maar niet op eender welke manier. Zo kan je *slapen* en *bijten* combineren met *de leeuw* tot de zinnen *de leeuw slaapt* en *de leeuw bijt*, maar, behalve in een fantasierijk verhaal, niet met *de kast* (**de kast slaapt* of **de kast bijt*). *Slapen* en *bijten* hebben immers gemeen dat er een levend wezen voor nodig is. *Bijten* kan je daarnaast tegelijkertijd combineren met *de leeuw* en met *mijn moeder* tot *de leeuw bijt mijn moeder*, terwijl *de leeuw slaapt* niet op dezelfde wijze met *mijn moeder* gecombineerd kan worden (**de leeuw slaapt mijn moeder*). De combinatiemogelijkheden van *slapen* en *bijten* verschillen dus ook enigszins.

slapen

de leeuw slaapt	*de kast slaapt
de poes slaapt	*de lucht slaapt
de man slaapt	*de fiets slaapt
	*de leeuw slaapt mijn moeder

bijten

de leeuw bijt	*de kast bijt
de poes bijt	*de lucht bijt
de man bijt	*de fiets bijt
de leeuw bijt mijn moeder	

Wat wel en niet gecombineerd kan worden tot een zin, wordt voor een groot deel bepaald door het werkwoord. Eenvoudig gezegd komt het hierop neer: het werkwoord bepaalt met welke en met welke type zinsdelen het gecombineerd kan worden. Bij een werkwoord als *slapen* verwacht je dat een levend wezen de handeling verricht, bij *bijten* verwacht je daarnaast doorgaans ook dat iets de handeling van het bijten ondergaat. Dat we *de leeuw bijt mijn moeder* een goede Nederlandse zin vinden en *de leeuw slaapt mijn moeder* niet, komt dus omdat de eerste zin wel voldoet aan onze intuïtie over de combinatiemogelijkheden van het werkwoord *bijten*, terwijl de tweede zin niet voldoet aan onze intuïtie over de combinatiemogelijkheden van het werkwoord *slapen*.

De combinatiemogelijkheden van een werkwoord noem je de ‘valentie’ van dat werkwoord. Dat betekent dat het werkwoord een of meer open plaatsen specificeert die door zinsdelen opgevuld kunnen of moeten worden en dat het ook beperkingen oplegt aan het type zinsdeel dat de open plaats kan opvullen. Werkwoorden die slechts een open plaats specificeren zijn, behalve *slapen*, bijvoorbeeld ook *blaffen* en *verdwijnen*. Bij die werkwoorden verwacht je een zinsdeel dat aangeeft wie of wat er blaft of verdwijnt. De valentie van *blaffen/ verdwijnen* is dan van de vorm *iemand of iets blaft/ verdwijnt*. Werkwoorden met twee open plaatsen zijn, naast *bijten*, bijvoorbeeld ook *vergeten* en *herkennen*. Van zinnen met *vergeten* of *herkennen* verwachten we immers dat ze de vorm hebben van *iemand of iets vergeet/ herkent iemand of iets*. Daarnaast zijn er ook nog drieplaatsige werkwoorden zoals *beschuldigen* of *tonen*: *beschuldigen* heeft een valentie van de vorm *iemand beschuldigt iemand van iets* en *tonen* een valentie van de vorm *iemand toont (aan) iemand iets of iemand*.

1-plaatsige valentie

blaffen
iemand/ iets (levende entiteit) blaft
verdwijnen
iemand/ verdwijnt

2-plaatsige valentie

vergeten
iemand vergeet
iemand/ iets
herkennen
iemand herkent
iemand/ iets

3-plaatsige valentie

beschuldigen
iemand beschuldigt
iemand van iets
tonen
iemand toont (aan)
iemand iets/iemand

Werkwoorden met 0-valentie

Werkwoorden met nulvalentie specificeren geen open plaats: ze kunnen enkel met het betekenisloze *het* gecombineerd worden. Het gaat daarbij hoofdzakelijk om werkwoorden die een natuurgebeuren aanduiden: *het regent, het mist, het ijzelt, het bliksemt*. Dit *het* kan niet door andere woorden of woordgroepen vervangen worden (**dat regent, *het weer regent*). Soms kunnen deze werkwoorden met eenplaatsige valentie gebruikt worden, in een lichtjes andere betekenis: het werkwoord specificeert dan wél een open plaats (*zijn ogen bliksemden gevaarlijk, de bladeren waaien van de bomen, haar stem donderde door de klas*).

Een zin met eenplaatsig *blaffen* kan natuurlijk nog andere zinsdelen bevatten dan alleen dat ene zinsdeel dat aangeeft wie of wat er blaft. Een zin als *de hond blafte gisteren heel luid* is een goede Nederlandse zin. Toch zullen we niet zeggen dat *gisteren* en *heel luid* tot de valentie van *blaffen* behoren: beide worden niet zonder meer verwacht bij *blaffen*. Het verschil met zinsdelen die tot de valentie van het werkwoord behoren is dat die laatste, behalve in elliptische zinnen en speciale contexten, niet zomaar weggelaten kunnen worden zonder dat er een onwelgevormde zin ontstaat.

Dat zinsdelen die tot de valentie van het werkwoord behoren in speciale contexten wél weggelaten kunnen worden, betekent overigens dat een weglaatbaar zinsdeel niet altijd een bepaling is. Sommige weglaatbare zinsdelen worden wel door de valentie van het werkwoord bepaald, maar hoeven niet strikt noodzakelijk te worden uitgedrukt: *de leeuw bijt* en *Jan eet* zijn goede Nederlandse zinnen, al is de tweede plaats van de tweeplaatsige werkwoorden *bijten* en *eten* in beide gevallen niet opgevuld. Toch voelen we intuïtief aan dat als iemand of iets bijt, hij altijd iemand of iets bijt en dat als iemand eet hij altijd iets eet. Wanneer de tweede plaats niet wordt uitgedrukt, dan komt dat omdat het vanuit de context duidelijk is hoe die plaats opgevuld moet worden, of omdat de concrete invulling ervan binnen een bepaalde context totaal onbelangrijk is.

Valentie van *eten* en gebruiksgevallen

Je zou kunnen zeggen dat er – op zijn minst – drie verschillende gebruiksgevallen van het tweeplaatsige werkwoord *eten* bestaan. Het meest prototypische gebruik is dat waarbij beide plaatsen worden opgevuld, zoals bijvoorbeeld in *de kinderen eten boterhammen*. In dat geval is er sprake van een zekere gerichtheid op wat er gegeten wordt. Je kan je echter ook een context voorstellen waarin de zin *de kinderen eten in het park* voorkomt: hier is de tweede plaats niet opgevuld. Toch willen we niet zeggen dat *eten* in deze context eenplaatsig gebruikt is. Ook een zin als *de kinderen eten in het park* interpreteren we als *de kinderen eten iets in het park*. Alleen is de context toevallig zo dat het irrelevant is of uit de context afgeleid kan worden wat de kinderen precies eten. Ten slotte is het soms zelfs zo dat de nadruk volledig op de handeling van het eten zelf ligt: *hij eet de hele dag*. We interpreteren die zin als *hij eet de hele dag iets* en willen ermee benadrukken dat hij vaak eet.

Een zinsdeel dat weglaatbaar is, is dus niet noodzakelijkerwijze een bepaling: het kan ook gaan om een valentiebepaald zinsdeel dat binnen een bepaalde context niet uitgedrukt hoeft te worden. Omgekeerd is het wel zo dat de niet-weglaatbaarheid van een zinsdeel wijst op de

aanwezigheid van een zinsdeel dat te maken heeft met de valentie van het werkwoord. De niet-weglaatbaarheid van een zinsdeel houdt in dat het zinsdeel ofwel een open plaats in de valentie van het werkwoord opvult, ofwel dat het mee de valentie van het werkwoord bepaalt. In het laatste geval gaat het om taalelementen die samen met het werkwoord één betekenisgeheel vormen, waarbij dat betekenisgeheel als een complex werkwoord met een eigen valentie fungeert. Denk bijvoorbeeld aan *op de hoogte* in *op de hoogte brengen* met als valentie *iemand op de hoogte brengen van iets*: *op de hoogte* specificceert samen met *brengen* wat de open plaatsen zijn. Dergelijke taalelementen hebben binnen het complexe betekenisgeheel meestal hun eigen betekenis verloren, of worden in een figuurlijke betekenis gebruikt. Op basis daarvan én op basis van het feit dat ze niet of nauwelijks door andere woorden of woordgroepen vervangen kunnen worden (zie 2.2.1), kunnen ze onderscheiden worden van zinsdelen die door de valentie van het werkwoord bepaald zijn.

Surfend op het internet hebben we de volgende berichtgeving voor ouders gelezen:

“Zesde leerjaar: dit leert uw kind dit schooljaar.

Taalbeschouwing. Nadenken over zinnen en tekststructuur en daarbij de volgende termen kennen en kunnen gebruiken: voorwerp (vw.), bepaling (bep.)

In de zin een voorwerp (vw.) en een bepaling (bep.) ontdekken:

Voorwerp: Aan wie of voor wie? Wie of wat (naast het onderwerp)?

Bepaling: Waar, wanneer, hoe, waarmee...? (een bepaling kan je gemakkelijk weglaten).”

Een leerling die met deze achtergrondkennis aan de volgende opdracht begint, wordt geconfronteerd met een probleem.

“Is ‘op zolder’ in ‘de oude kast staat op zolder’ een voorwerp dan wel een bepaling?”

Op basis van de uitgedrukte betekenis is *op zolder* een bepaling (waar?), maar op basis van het weglaatbaarheids criterium niet: *de oude kast staat* is immers geen goede Nederlandse zin. Het is misschien het vermelden waard dat deze oefening ook online beschikbaar is en dat *een bepaling* daarbij – onterecht – als het correcte antwoord wordt beschouwd.

2.1.2 In de klas

Voor kinderen is wat communicatief gezien noodzakelijk of niet noodzakelijk is aanvankelijk belangrijker en inzichtelijker dan het onderscheid tussen wat grammaticaal gezien noodzakelijk of niet noodzakelijk is. De boodschap *de hond blaft* is voor hen onaf omdat die te weinig informatie bevat: even belangrijk vinden ze het te weten waarom de hond blaft, wanneer of hoe luid. Valentie is voor hen dan ook een abstract begrip. Toch mogen we van de leerlingen verwachten dat ze het onderscheid tussen valentiebepaalde zinsdelen en niet-valentiebepaalde zinsdelen stapsgewijs leren aanvoelen. Dat vraagt om een leerproces dat op een speelse manier begeleid kan worden, van in de lagere school.

Een voorbeeld kan dit illustreren. Leerlingen van de lagere school vinden de plaatsaanduiding *in de klas* in *ze hebben gistermiddag boterhammen gegeten in de klas* waarschijnlijk informatief belangrijker dan het voorwerp *boterhammen*. Dat er ’s middags boterhammen gegeten worden, is immers normaal, dat die boterhammen in de klas in plaats van in de refter opgegeten worden, is dat niet. De zin *ze hebben gistermiddag in de klas gegeten* vinden ze bijgevolg informatiever dan *ze hebben gistermiddag boterhammen gegeten*. Aan de idee dat *boterhammen* een voorwerp is en *in de klas* niet hebben ze aanvankelijk dan ook geen boodschap: het is voor hen niet inzichtelijk dat *in de klas* makkelijker weglaatbaar zou zijn dan *boterhammen*. Wanneer een leerling dan de opdracht krijgt om in de zin *ze hebben gistermiddag boterhammen gegeten in de klas* die zinsdelen te doorstrepen die je kan weglaten zonder dat de zin krom wordt, botst hun intuïtie met de verwachting van de leerkracht.

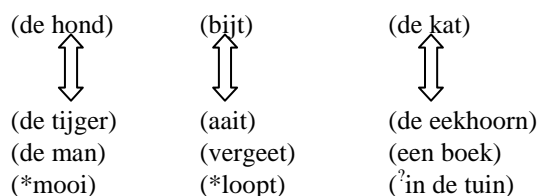
Het verschil in grammaticaal belang van het zinsdeel *boterhammen* enerzijds en het zinsdeel *in de klas* anderzijds kan aan de hand van een speelse oefening wel inzichtelijk gemaakt worden. De leerkracht kan bijvoorbeeld vragen wat er allemaal gegeten kan worden en doet daarbij een beroep op de taalintuïtie van de leerlingen. De leerlingen zullen zo zelf tot de ontdekking komen dat het altijd om voedsel gaat of om dingen die in een bepaalde context of door een bepaald iemand als voedsel beschouwd worden – er zal zeker wel iemand opperen dat ook *kranten eten* mogelijk is. Daarna kan de leerkracht vragen of er in principe op eender welke plaats gegeten kan worden. Op basis van deze oefening zullen leerlingen ontdekken dat de beperkingen op wat er gegeten wordt veel groter zijn dan de beperkingen op de plaats waar er gegeten wordt. De leerkracht van het lager secundair onderwijs kan dan later dat verschil koppelen aan het onderscheid tussen voorwerp en bepaling.

Met een andere speelse oefening kan de leerkracht de centrale rol van het werkwoord in de zin aantonen. Bij het werkwoord *bijten* verwachten we bijvoorbeeld dat een levend wezen iemand of iets bijt. Om *de kast bijt de hond* te kunnen interpreteren heb je bijgevolg wat verbeeldingskracht nodig: de kast moet als een levendig iets beschouwd worden. Iets soortgelijks geldt ook voor *de heks drinkt de auto op*: hier moet de heks de auto tot iets drinkbaars betoverd hebben. Deze oefening brengt leerlingen tot het inzicht dat het werkwoord beperkingen oplegt aan het type zinsdelen waarmee het gecombineerd kan worden en dat je die beperkingen niet kan omzeilen, tenzij met een grote portie fantasie.

2.2 Het vervangen van woorden en woordgroepen

2.2.1 Taalkundige achtergrond

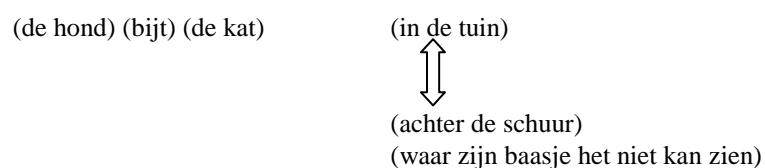
In een zin als *de hond bijt de kat* kan je *de hond* niet vervangen door *mooi*. Dat we *mooi bijt de kat* geen goede zin vinden, is om een andere reden dan bij *de kast bijt de kat*. Bij *de kast bijt de kat* kan je je nog wel iets voorstellen, wanneer je met een portie fantasie een verhaal verzint waarin ook kasten zich als levende wezens gedragen. Maar je kan geen verhaal bedenken waarin een zin als *mooi bijt de kat* zou kunnen. Dat komt omdat we als moedertaalspreker intuïtief aanvoelen dat *de hond* wel vervangen kan worden door *de tijger* of door *de man* of zelfs door *de kast*, maar niet door *mooi*, *straks* of *in de tuin*. We hebben dus ook intuïties over de vervangbaarheid van bepaalde soorten woorden en woordgroepen door andere soorten woorden en woordgroepen en de beperkingen daarop. Die impliciete kennis heeft te maken met wat je de verticale of ‘paradigmatische’ dimensie van een zin zou kunnen noemen. Op de verticale as kunnen we de woorden en woordgroepen in een zin vervangen door andere woorden en woordgroepen.



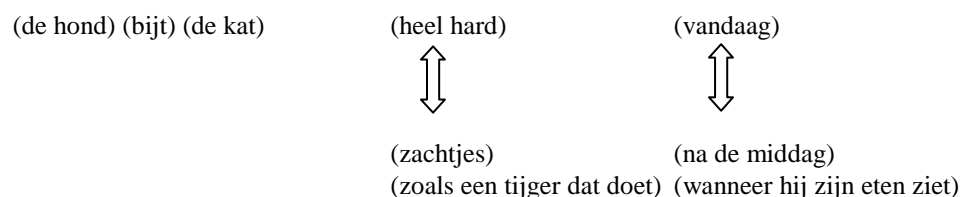
Als je in de zin *de hond bijt de kat*, *bijt* vervangt door *aait* of *vergeet*, dan levert dat geen problemen op voor de grammaticaliteit van de zin: *de hond aait de kat* en *de hond vergeet de kat* zijn goede Nederlandse zinnen. Vervang je *bijt* door *loopt*, dan krijg je echter geen goede Nederlandse zin: *de hond loopt de kat*. Dat komt omdat *bijten*, net zoals *aaien* en *vergeten* een tweeplaatsige valentie heeft en *lopen* een eenplaatsige.

Vervang je *de kat* door *de eekhoorn* of *een boek*, dan is er ook geen probleem voor de grammaticaliteit van de zin: *de hond bijt de eekhoorn* en *de hond bijt een boek* zijn beide

goede Nederlandse zinnen, al klinkt de laatste zin misschien wel een beetje gek. Op het eerste gezicht lijkt *de kat* ook vervangen te kunnen worden door *in de tuin: de hond bijt in de tuin* vinden we immers een goede Nederlandse zin. Toch voelen we intuïtief aan dat *de kat* en *in de tuin* niet in hetzelfde paradigma thuishoren. *De kat* vult de tweede open plaats van *bijten* op, terwijl *in de tuin* dat niet doet. De tweede open plaats van *bijten* moet namelijk opgevuld worden door een zelfstandignaamwoordgroep die naar een persoon of zaak verwijst: *iemand bijt iets/ iemand*. *In de tuin* verwijst daarentegen naar een plaats. Dat we *de hond bijt in de tuin* een goede zin vinden, komt dan niet doordat *de kat* vervangbaar zou zijn door *in de tuin*, maar doordat de tweede open plaats bij *bijten* niet noodzakelijkerwijze hoeft te worden uitgedrukt (zoals bij *eten*, zie 2.1.1) en doordat de zin nog uit andere (niet-valentiebepaalde) zinsdelen kan bestaan die elk weer in een paradigma thuishoren. Zo kunnen de zinnen *de hond bijt* en *de hond bijt de kat* beide verder uitgebreid worden met *in de tuin*, dat in een paradigma van plaats thuishoort en vervangbaar is door andere plaatsaanduidingen, als *achter de schuur* of *waar zijn baasje het niet kan zien*.



Ook andere zinsdelen die tot andere paradigmata behoren kunnen uiteraard aan de zinnen worden toegevoegd, bijvoorbeeld *heel hard* (paradigma van wijze) of *vandaag* (paradigma van tijd).



De vervangbaarheid van zinsdelen leert ons iets over de functie die die zinsdelen vervullen in de zin. Dat blijkt des te meer wanneer we de zinsdelen proberen te vervangen door persoonlijke, aanwijzende, vragende en onbepaalde voornaamwoorden en bijwoorden. Zinsdelen die een open plaats in de valentie van het werkwoord opvullen, komen in de regel overeen met een volledig paradigma van vervangingsmogelijkheden. In de zin *de man heeft een boek gelezen* bijvoorbeeld vullen *de man* en *een boek* de twee open plaatsen in de valentie van *lezen* op: *iemand leest iets*. *De man* vult de plaats van *iemand* op en komt overeen met een volledig persoonsparadigma, *een boek* vult de plaats van *iets* op en komt overeen met een volledig zaakparadigma.

	paradigma 'persoon'		paradigma 'zaak'
	<i>de man</i>	<i>leest</i>	<i>een boek</i>
persoonlijk/ aanwijzend	hij/ die		het/ dat
vragend	wie?		wat?
onbepaald	(n)iemand		(n)iets

Ook in *Jan begon aan zijn huiswerk* komen de valentiebepaalde zinsdelen *Jan* en *aan zijn huiswerk* met een volledig paradigma van vervangingsmogelijkheden overeen. Het

werkwoord *beginnen* heeft (onder meer) een valentie van de vorm *iemand begint aan iets* en vereist dus het voorzetsel *aan* bij de invulling van de tweede open plaats. Jan vult de plaats op van *iemand* en komt overeen met een volledig persoonsparadigma, *aan zijn huiswerk* vult de plaats op van *aan iets* en komt overeen met een volledig zaakparadigma met voorzetsel.

	paradigma 'persoon'		zaakparadigma met voorzetsel
	<i>Jan</i>	<i>begon</i>	<i>aan zijn huiswerk</i>
persoonlijk/ aanwijzend	hij/ die		eraan/ hieraan, daaraan
vragend	wie?		waaraan?
onbepaald	(n)iemand		(n)ergens aan, overal aan

Ook niet-valentiebepaalde zinsdelen komen veelal overeen met een volledig paradigma van vervangingsmogelijkheden. Zo komen *gisteren* en *in de tuin* in *de man heeft gisteren in de tuin een boom geplant* overeen met een volledig paradigma: *gisteren* met een tijdspaaradigma en *in de tuin* met een plaatsparadigma.

	paradigma 'persoon'		paradigma 'tijd'	paradigma 'plaats'	paradigma 'zaak'	
	<i>de man</i>	<i>heeft</i>	<i>gisteren</i>	<i>in de tuin</i>	<i>een boom</i>	<i>geplant</i>
persoonlijk/ aanwijzend	hij/ die		dan/ toen	er/ daar	het/ dat	
vragend	wie?		wanneer?	waar?	wat?	
onbepaald	(n)iemand		(n)ooit	(n)ergens	(n)iets	

Andere paradigmata zijn het persoonsparadigma met voorzetsel (op, in, ... hem, haar/ die; op, in, ... wie?), het paradigma 'wijze' (zo, hoe?), het paradigma 'graad/ mate' (zozeer, hoezeer?), het paradigma 'duur' (zolang, hoelang?) en het paradigma 'frequentie' (zo vaak, hoe vaak?). Daarnaast zijn er ook paradigmata voor zinsdeelstukken. Bepalingen die nadere informatie geven over de identiteit van de kern van een zelfstandig naamwoordgroep behoren tot het paradigma 'identificatie' (die, welke?), bepalingen die nadere informatie geven over de hoeveelheid van die kern tot het paradigma 'kwantificatie' (zoveel, hoeveel?) en bepalingen die nadere informatie geven over de kwaliteit van die kern tot het paradigma 'kwalificatie' (zo'n/ dat soort, wat voor?). Bepalingen die nadere informatie geven over de intensiteit van de eigenschap uitgedrukt door een bijvoeglijk naamwoord of bijwoord behoren tot het paradigma 'graad' (zo, hoe?).

Taalelementen die samen met het werkwoord een vaste verbinding vormen zijn daarentegen onderhevig aan sterke beperkingen op het vlak van de vervangbaarheid. Ze zijn soms nog wel beperkt vervangbaar door andere woorden of woordgroepen, maar niet door voornaamwoorden of bijwoorden. In *de man sloeg het glas in stukken* bijvoorbeeld kan *in stukken* nog wel vervangen worden door *kapot* maar niet door *daarin*, *waarin?* of *ergens in*. Dat komt omdat *in stukken* een betekenisgeheel vormt met het werkwoord en dus onderdeel is van de handeling zelf.

	paradigma 'persoon'		paradigma 'zaak'	zaakparadigma met voorzetsel
	<i>de man</i>	<i>sloeg</i>	<i>het glas</i>	<i>in stukken</i>
persoonlijk/ aanwijzend	hij/ die		het/ dat	*erin/ *daarin
vragend	wie?		wat?	*waarin?
onbepaald	(n)iemand		(n)iets	*(n)ergens in

Bij *op de hoogte* in *op de hoogte brengen* zijn de beperkingen nog sterker: *op de hoogte* kan ook niet door andere woorden of woordgroepen vervangen worden. In 2.1.1 hebben we al vermeld dat *op de hoogte* met *brengen* een complex betekenisgeheel vormt, waarbinnen *op de hoogte* zijn eigen betekenis verloren heeft. Het gaat hier immers niet om het letterlijk brengen van iets waarbij *op de hoogte* dan een soort plaatsaanduiding vormt, maar om een figuurlijke handeling *op de hoogte brengen*. *Op de hoogte* maakt dus deel uit van de beschrijving van de handeling zelf en is niet vervangbaar door *daar, waar?* (plaatsparadigma) noch door *daarop, waarop?* (zaakparadigma met voorzetsel).

	paradigma 'persoon'		paradigma 'persoon'	paradigma 'plaats'	zaakparadigma met voorzetsel
	<i>de man</i>	<i>bracht</i>	<i>het meisje</i>	<i>op de hoogte</i>	<i>op de hoogte</i>
persoonlijk/ aanwijzend	hij/ die		haar/ die	*er/ daar	*daarop
vragend	wie?		wie?	*waar?	*waarop?
onbepaald	(n)iemand		(n)iemand	*(n)ergens	*(n)ergens op

Ook zinsdelen die helemaal geen band hebben met de uitgedrukte handeling, komen niet overeen met een paradigma van vervangingsmogelijkheden. Modale bepalingen (*waarschijnlijk, spijtig genoeg, misschien*) zijn een typisch voorbeeld daarvan.

	paradigma 'persoon'		paradigma 'tijd'
	<i>Jan</i>	<i>komt</i>	<i>misschien.</i>
persoonlijk/ aanwijzend	hij/ die		*dan/ *toen
vragend	wie?		*wanneer?
onbepaald	(n)iemand		*(n)ooit

Dat modale bepalingen niet corresponderen met de tijdsuitdrukkingen *dan* of *toen* komt omdat ze niet de omstandigheden van de beschreven handeling uitdrukken, maar eerder de omstandigheden van het spreekgebeuren, namelijk de houding of de commentaar van de spreker.

2.2.2 In de klas

In de klas betekent een paradigmatische visie op zinnen dat de leerlingen ontdekken dat taal keuzes inhoudt uit een waaier van keuzemogelijkheden. De woorden en woordgroepen in een zin vervangen door andere woorden en woordgroepen is een speelse oefening waarbij de leerlingen tot het inzicht komen dat ze in hun gewone taalgebruik heel wat mogelijkheden benutten en onbewust ook rekening houden met een aantal beperkingen. Een eenvoudig voorbeeld maakt dit duidelijker.

De leerkracht kan de leerlingen vragen om in een zin als *het meisje kocht een lelijk rokje* na te gaan welke woorden of woordgroepen vervangbaar zijn door bijvoorbeeld *de man, een boek, mooi*. Na (mogelijk) enige bijsturing van de leerkracht levert dit het volgende resultaat op.

<i>het meisje</i>	<i>kocht</i>	<i>een lelijk rokje</i>
de man	*de man	?de man
?een boek	*een boek	een boek
*mooi	*mooi	*mooi

Dat we een vraagteken plaatsen bij *de man* in de derde kolom en bij *een boek* in de eerste kolom komt omdat de zinnen niet helemaal ongrammaticaal zijn. Het is weliswaar vreemd om de twee open plaatsen van *kopen* op een dergelijke manier in te vullen, maar met de nodige fantasie zouden we zinnen als *het meisje koopt de man* en zelfs *een boek koopt een lelijk rokje* nog wel kunnen interpreteren. Anders is het wanneer *mooi* de eerste of de tweede plaats van *koopt* opvult want dan ontstaat er werkelijk een ongrammaticale zin: *mooi koopt een lelijk rokje*, *het meisje koopt mooi*. Uiteraard is het wel zo dat *mooi* het woordje *lelijk* kan vervangen in *een lelijk rokje*. Net als *lelijk* geeft ook *mooi* immers een antwoord op de vraag *wat voor rokje?*.

Nagaan of bepaalde zinsdelen of zinsdeelstukken bevraagd kunnen worden en zo ja, met welke vraagwoorden, is ook een belangrijke oefening in het kader van de paradigmatische aanpak. Wanneer bepaalde zinsdelen niet bevraagd kunnen worden, betekent dat dat ze samen met het werkwoord een betekenisgeheel vormen (tenzij het om woorden of woordgroepen als *waarschijnlijk* of *spijtig genoeg* gaat). Dat is niet alleen van belang voor de interpretatie van de zin, maar ook voor het verdere inzicht in de syntactische structuur van de zin. Zo kan de leerkracht met een vraagsteloefening bijvoorbeeld verduidelijken dat de delen van een werkwoordelijke uitdrukking een betekenisgeheel vormen met het werkwoord, zonder dat een term als ‘niet-werkwoordelijk deel van het werkwoordelijk gezegde’ geïntroduceerd hoeft te worden. Denken we aan een zin als *Jan houdt rekening met een vertering*, dan kan je immers wel vragen *waarmee houdt Jan rekening?*, maar niet *wat houdt Jan met een vertering?*. *Houdt* en *rekening* horen bij elkaar. Iets vergelijkbaars geldt voor het naamwoordelijk gezegde, zoals in *An is bang voor de man*, waarin *is* en *bang* ook een betekenisgeheel vormen. *Voor wie is An bang?* vinden we hier een zinvolle vraag, die *voor de man* als antwoord heeft. *Wat is An voor de man?* is daarentegen een eerder vreemde vraag. *Is* en *bang* horen dus bij elkaar en als betekenisgeheel hebben ze een eigen valentie van de vorm *iemand is bang voor iets/iemand*.

Verbondenheid van *is* en *bang* in *An is bang voor de hond*

Het is goed mogelijk dat de leerlingen binnen een klassituatie aan hun eigen taalintuïties beginnen te twijfelen en in het geval van *An is bang voor de hond* vinden dat *wat is An voor de hond?* wél een aanvaardbare vraag is. Helemaal ongelijk hebben ze niet. De vraag is immers aanvaardbaar binnen een bepaalde context, namelijk wanneer de toehoorder de spreker niet goed verstaan heeft: *wat zeg je, wát is An voor de man?*. Als echovraag is er echter veel mogelijk en echovragen zouden onze intuïtie dat *wat is An voor de hond?* in de meeste omstandigheden een vreemde vraag is, dan ook niet mogen verstoren. Als dat argument de leerlingen niet kan overtuigen, kan de leerkracht een beroep doen op nog andere vervangingsmogelijkheden. We vinden *An is dat voor de man* en *An is iets voor de man* namelijk ook geen gewone Nederlandse zinnen en dat komt precies omdat *bang* een betekenisgeheel vormt met het werkwoord.

Zonder dat de term ‘naamwoordelijk deel van het naamwoordelijk gezegde’ hoeft te vallen, kan de leerkracht via een paradigmatische kijk op taal zo de verbondenheid aantonen van het naamwoordelijk deel van het gezegde en het hoofdwerkwoord van het naamwoordelijk gezegde.

Ook de – voor de leerkracht misschien vanzelfsprekende – verbondenheid van persoonsvorm en voltooid deelwoord blijkt uit de vraagstellingsoefening. De zin *Jan heeft de haag gesnoeid* kan leiden tot de vragen *wie heeft de haag gesnoeid?* en *wat heeft Jan gesnoeid?*, maar niet

Daarnaast is de vraagsteloefening ook gewoon interessant om de verschillende betekenisaspecten van een zin te herkennen. Neem een zin als *Jan speelde gisteren met zijn vriendjes in de tuin*. Daarover kan je de volgende vragen stellen: *wie speelde gisteren met zijn vriendjes in de tuin?*, *wanneer speelde Jan gisteren met zijn vriendjes in de tuin?*, *met wie speelde Jan gisteren in de tuin?*, *waar speelde Jan gisteren met zijn vriendjes?*. Met die eenvoudige vragen leren kinderen al in de basisschool nadenken over welke zinsdelen aangeven wie iets doet of wordt, waar, wanneer, waarmee, hoe, Later worden daar dan grammaticale begrippen mee verbonden.

2.3.1 Taalkundige achtergrond

(de hond)	(bijt)	(de kat)
(de kat)	(bijt)	(de hond)
(bijt)	(de hond)	(de kat)?
*(de hond)	(de kat)	(bijt)

Het eerste principe betreft de plaats van de persoonsvorm, die mee bepaalt om welke type zin het gaat. In bijzinnen staat de persoonsvorm achteraan in de werkwoordelijke eindgroep: *[ik weet niet] of hij haar gisteren gezien heeft*. In (de meeste) hoofdzinnen staat de persoonsvorm vooraan, als eerste of als tweede zinsdeel.

type zin	persoonsvorm is eerste zinsdeel
ja-nee-vraag	<i>kom</i> je naar het feestje?
bevelende zin	<i>kom</i> hier!
	persoonsvorm is tweede zinsdeel
mededelende zin	hij <i>komt</i> naar het feestje.
mededelende zin met inversie	morgen <i>komt</i> hij naar het feestje.
vraagwoordvraag	wie <i>komt</i> morgen? wanneer <i>komt</i> hij?

10

vraagwoordvragen, ten slotte, is een vraagwoord eerste zinsdeel en de persoonsvorm tweede zinsdeel. Het vraagwoord is ofwel onderwerp van de zin (*wie komt morgen?*), ofwel niet (*wanneer komt hij?*). In het laatste geval komt het onderwerp onmiddellijk na de persoonsvorm te staan.

Een tweede belangrijke principe, dat in de taalkundige theorie het ‘inherentieprincipe’ wordt genoemd, bepaalt dat taalelementen die het nauwst verbonden zijn met het (hoofd)werkwoord, er het kortst bij staan. De werking van het principe is het duidelijkst in zinnen met een werkwoordelijke eindgroep. Zo vinden we *ze heeft Jan op de hoogte gebracht* bijvoorbeeld wel een goede zin en *ze heeft op de hoogte Jan gebracht* niet: *op de hoogte* en *brenge* vormen een vaste verbinding en *op de hoogte* komt daarom vlak voor de werkwoordelijke eindgroep (*gebracht*) te staan. Ook de onderlinge volgorde van *gisteren* en *een ijsje* in *ik heb gisteren een ijsje gekregen* wordt bepaald door het inherentieprincipe: wat iemand krijgt is sterker verbonden met het krijgen dan het moment waarop iemand iets krijgt en komt dus dicht bij *gekregen* te staan. In zinnen zonder werkwoordelijke eindgroep is de onderlinge volgorde van de zinsdelen dezelfde als in de corresponderende zinnen met werkwoordelijke eindgroep, dat wil zeggen, alsof er wel een werkwoordelijke eindgroep is: *ze brengt [Jan op de hoogte], ik kreeg [gisteren een ijsje]*.

Het derde en laatste principe dat we hier behandelen is een communicatief principe dat samenhangt met het feit dat een zin normalerwijze deel uitmaakt van een tekst of een gesprek. Het wordt ook wel het ‘links-rechtsprincipe’ genoemd en stelt dat de meest informatieve zinsdelen het meest achteraan in de zin staan. Vooraan in de zin staan immers woorden en woordgroepen die aansluiten bij de vorige zinnen en dus al bekend zijn. Achteraan komt dan de nieuwe informatie. Dit principe wordt geïllustreerd als volgt:

Ik ben op zoek naar het nieuwste boek van Maarten ‘t Hart. Dat boek vind ik nergens.

In de tweede zin verwijst *dat boek* naar informatie uit de voorafgaande zin. Het is dus informatief minder belangrijk dan wat volgt en komt daarom helemaal vooraan in de zin. Om de informatieve waarde van een zinsdeel te benadrukken, kunnen we ook afwijken van het links-rechtsprincipe. Zo kunnen we dat zinsdeel bijvoorbeeld met een contrastaccent vooraan in de zin plaatsen.

Ik ben op zoek naar het nieuwste boek van Maarten ‘t Hart. Nérgens vind ik dat boek.

Wat het bestuderen van de woordvolgordeprincipes in het Nederlands zo moeilijk maakt, is dat de principes elkaar onderling kunnen verstoren of verstoord kunnen worden door andere factoren. Het links-rechtsprincipe kan bijvoorbeeld afbreuk doen aan het inherentieprincipe, zoals in *Jan heeft die boete gisteren betaald*. Normalerwijze verwachten we dat het voorwerp van betaling dicht bij het werkwoord staat dan het moment van betaling, maar wanneer *die boete* bekende en *gisteren* nog onbekende informatie is, kan het eerste volgens het links-rechtsprincipe toch voor het tweede komen. Het inherentieprincipe kan daarnaast ook verstoord worden door het gebruik van voornaamwoorden. Dat blijkt uit de zinnen *ik heb gisteren die bal gekregen* en *ik heb die gisteren gekregen*. In de tweede zin staat *gisteren* dicht bij *gekregen* dan *die*, ook al is wat gegooid wordt nauwer verbonden met het gooien dan het moment waarop er gegooid wordt.

2.3.2 In de klas

De woordvolgordeprincipes van het Nederlands zijn erg ingewikkeld. Het kan dan ook niet de bedoeling zijn dat leerlingen de woordvolgordebeginselen van het Nederlands instuderen. De leerkracht kan anderzijds wel een beroep doen op de intuïtieve taalkennis van de leerlingen om de plaatsingsmogelijkheden van bepaalde zinsdelen te belichten. In een eerste aanzet kan de verplaatsbaarheid van zinsdelen benaderd worden vanuit de betekenisbijdrage ervan. Een voorbeeld maakt dit duidelijker. Een zin als *ik heb gisteren de man met de verrekijker gezien* kan twee betekenissen hebben: je hebt met je verrekijker iemand gezien, of je hebt iemand die een verrekijker bij zich had gezien. Die twee verschillende betekenissen kan je aantonen door gebruik te maken van wat bekend staat als de ‘eenzinsdeelproef’: wat maximaal samen voor de persoonsvorm geplaatst kan worden, vormt een zinsdeel. Je gebruikt de eenzinsdeelproef dan in de eerste plaats om aan te duiden welke woorden samen een betekenisgeheel vormen: *de man met de verrekijker heb ik gisteren gezien, met de verrekijker heb ik gisteren de man gezien*.

Dat de verplaatsbaarheid van zinsdelen een duidelijke betekenisbijdrage heeft, blijkt ook uit het verband tussen de plaatsing van de persoonsvorm en het resulterende type zin, zoals we in 2.3.1 vermeld hebben. Het gaat hier om intuïtieve taalkennis: leerlingen construeren in hun gewone taalgebruik immers mededelende, vragende en bevelende zinnen. De leerkracht kan dan ook gebruik maken van die intuïtieve kennis om de leerlingen tot meer inzicht in het verband tussen de plaatsing van de persoonsvorm en het type zin te brengen. Een mogelijke oefening is bijvoorbeeld in een dialoog alle leestekens weg te laten en die door de leerlingen te laten invullen.

An: *Ben je gisteren naar de zwemles geweest []*
Jan: *Ja, het was leuk [] Waarom was jij er niet []*
An: *Ik moest mijn huiswerk nog maken []*
Jan: *Maak dat toch na de zwemles []*

Een dergelijke oefening levert waarschijnlijk nauwelijks of geen problemen op; de leerlingen voelen immers intuïtief aan wat de communicatieve bijdrage van beide gesprekspartners is. De leerkracht kan de leerlingen er dan toe aanzetten om uit te zoeken waarop ze zich baseren in hun interpretatie van de uitingen. Sleutelbegrippen daarbij zijn de plaatsing van de persoonsvorm en het onderwerp en de aanwezigheid van vraagwoorden.

Een andere mogelijke oefening betreft de plaatsing van zelfstandignaamwoordgroepen en voorzetselgroepen: zelfstandignaamwoordgroepen kunnen (doorgaans) niet na de werkwoordelijke eindgroep geplaatst worden, vele voorzetselgroepen daarentegen wel.

<i>*Gisteren heeft mijn moeder in de winkel gekocht</i>	<i>een trui.</i>
<i>Gisteren heeft mijn moeder een trui gekocht</i>	<i>in de winkel.</i>
<i>*Ze heeft van haar moeder gekregen</i>	<i>een nieuwe horloge.</i>
<i>Ze heeft een nieuwe horloge gekregen</i>	<i>van haar moeder.</i>

Door na te gaan welke zinsdelen volgens hen wel of niet na *gekocht* of *gekregen* kunnen komen, ontdekken de leerlingen een bepaalde regelmaat: achteropplaatsing kan in het Nederlands (maar bijvoorbeeld niet in het Engels) alleen met woordjes als *in* of *van*, voorzetsels. De leerkracht van het secundair onderwijs kan die analyse nog verder verfijnen door de aandacht te vestigen op voorzetselgroepen die niet na de werkwoordelijke eindgroep kunnen staan. Plaatsaanduidingen die een open plaats in de valentie van het werkwoord

opvullen en dus ‘plaatsvoorwerpen’ (zie 3.1) zijn, kunnen bijvoorbeeld niet na de werkwoordelijke eindgroep geplaatst worden. Plaatsaanduidingen die geen open plaats in de valentie van het werkwoord opvullen, kunnen daarentegen wél na de werkwoordelijke eindgroep geplaatst worden.

<i>Ik heb het boek daarnet op de tafel gelegd.</i>	
<i>*Ik heb het boek daarnet gelegd</i>	<i>op de tafel.</i>
<i>Ze heeft jarenlang in een kort gewoond.</i>	
<i>*Ze heeft jarenlang gewoond</i>	<i>in een krot.</i>
<i>Ze heeft gisteren in het zwembad een ketting gevonden.</i>	
<i>Ze heeft gisteren een ketting gevonden</i>	<i>in het zwembad</i>

Zo hebben de leerlingen naast de valentie van het werkwoord nog een ander instrument in handen om na te gaan of een bepaalde plaatsaanduiding die ingeleid wordt door een voorzetsel, voorwerp dan wel bepaling is (zie 3.2.2).

Valentiebepalende voorzetselgroepen

Ook voorzetselgroepen die mee de valentie van het werkwoord bepalen, zoals *op de hoogte* in *op de hoogte brengen* kunnen niet na de werkwoordelijke eindgroep geplaatst worden (**ik heb hem gisteren van het nieuws gebracht op de hoogte*). Valentiebepalende taalelementen hebben, zoals we vermeld hebben, ook de volgende eigenschappen: ze zijn niet weglaatbaar (**ik heb hem van het nieuws gebracht*) en kunnen niet vervangen worden door voornaamwoorden of bijwoorden (**ik heb hem daar/ daarop van het nieuws gebracht*).

3 Van basisoperaties naar taalbeschouwelijke / grammaticale begrippen

In deze sectie willen we laten zien hoe de drie basisoperaties aan de basis liggen van de gangbare grammaticale begrippen en hoe we via die basisoperaties die grammaticale begrippen bij leerlingen kunnen aanbrengen. De doelstelling van onze benadering is dat leerlingen meer inzicht verwerven in het functioneren van hun taal zodat ze zelfstandig taalbeschouwelijke observaties kunnen maken en over een methodische aanpak beschikken om taalconstructies op een bevredigende en reproduceerbare manier te analyseren.

Onze benadering houdt niet in dat leerlingen op het einde van het secundair onderwijs een taalbeschouwelijk begrippenapparaat moeten beheersen dat heel de Nederlandse grammatica omvat. De aanpak met basisoperaties maakt het mogelijk om specifieke constructies te behandelen zonder dat die in het hele grammaticale systeem geplaatst moeten worden. Meer constructies erbij betrekken zal dikwijls wel leiden tot een meer verfijnde analyse, maar voor het onderwijs is de redeneermethode het belangrijkste en niet of het resultaat van de redenering precies overeenkomt met wat er in een grammatica staat.

Voorzetsel of bijwoord?

Een tijdje geleden stelde een bezorgde moeder de vraag of *te* in *te gek* echt wel een voorzetsel is, zoals dochterlief op school geleerd had. Dat is niet zo: in *te gek* is *te* een bijwoord en geen voorzetsel. Toch is het niet zo verwonderlijk dat de leerkracht zich vergist had. In *te Brussel* is *te* immers wel een voorzetsel.

Het gebruik van *te* als bijwoord of als voorzetsel kan echter op een eenvoudige manier uitgelegd worden op basis van de combinatie- en vervangingsmogelijkheden van *te* in *te gek* enerzijds en in *te Brussel* anderzijds. Als *te* als bijwoord gebruikt wordt, wordt het gevolgd door een bijvoeglijk naamwoord (*te gek*, *te dun*, *te slecht*) en kan het enkel vervangen worden door andere graadaanduidende of versterkende bijwoorden (*zeer gek*, *tamelijk gek*). Wordt *te* als voorzetsel gebruikt, dan wordt het gevolgd door een plaatsnaam (*te Brussel*, *te Leuven*) en kan het enkel vervangen worden door andere voorzetsels of voorzetseluitdrukkingen (*in Brussel*, *in de buurt van*).

Brussel). Dat *te* in *die leraar is te gek* dus als bijwoord (en niet als voorzetsel) gebruikt wordt, blijkt uit de mogelijke vervanging van *gek* door *lief* (maar niet door een plaatsnaam als *Brussel*) en de mogelijke vervanging van *te* door *zeer* (maar niet door een voorzetsel als *in*).

3.1 Taalkundige achtergrond

Het begrippenapparaat dat we in onze methode gebruiken is niet tegenstrijdig met dat van de traditionele grammatica. Begrippen als onderwerp, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, voorzetselvoorwerp, bijwoordelijke bepaling van plaats, zelfstandig werkwoord, hulpwerkwoord gebruiken we ook. Wel wijken we op twee vlakken af van de klassieke benadering van die begrippen, doordat we het redeneren op basis van de drie basisoperaties consequent willen toepassen.

Ten eerste, als we onze redeneermethode systematisch toepassen, moeten we enkele nieuwe grammaticale categorieën onderscheiden. Bijvoorbeeld: bij sommige werkwoorden zijn plaatsaanduidingen, richtingsaanduidingen of tijdsaanduidingen even noodzakelijk als het lijdend voorwerp bij andere werkwoorden. Ze zijn dan ook bepaald door de valentie van het werkwoord en worden consequent als ‘plaats-, richtings- en tijdsvoorwerpen’ onderscheiden.

Ten tweede, grammaticale categorieën zijn meestal niet strikt van elkaar onderscheiden, maar vertonen geleidelijke overgangen. Zo is er bijvoorbeeld een geleidelijke overgang tussen een zelfstandignaamwoordgroep als lijdend voorwerp en als deel van een werkwoordelijke uitdrukking, tussen het lijdend voorwerp en het meewerkend voorwerp, tussen plaatsbepalingen en plaatsvoorwerpen, tussen zelfstandige werkwoorden en hulpwerkwoorden. Of anders gezegd: onze methode brengt mee dat de ene woordgroep meer lijdend voorwerp is dan de andere en dat we in een aantal gevallen moeten constateren dat de woordgroep zowel als een lijdend voorwerp als als deel van een werkwoordelijke uitdrukking beschouwd kan worden. Daar is helemaal niets mis mee. Een dergelijke conclusie spoort helemaal met de idee dat een taal geen statisch systeem is, maar een systeem in verandering door het taalgebruik.

In onze methode wordt het begrippenapparaat opgebouwd op basis van (de beperkingen op) de combineerbaarheid, vervangbaarheid en verplaatsbaarheid van woorden en woordgroepen in een taalconstructie. Het in 2.1 geïntroduceerde begrip ‘valentie van het werkwoord’, dat een basisbegrip is voor de taalbeschouwing over zinsconstructies, is gebaseerd op de combinatiemogelijkheden van het werkwoord en de vervangingsmogelijkheden van de met het werkwoord gecombineerde zinsdelen. Zinsdelen die valentie bepaald zijn, worden traditioneel ‘onderwerp’ en ‘voorwerp’ genoemd. Ze moeten voldoen aan specifieke vereisten op het vlak van vorm (bijvoorbeeld: zelfstandignaamwoordgroep, voorzetselgroep) en betekenis (bijvoorbeeld: het zinsdeel dient te verwijzen naar een referent met het kenmerk ‘levend’). De andere, niet-valentie bepaalde zinsdelen worden traditioneel bijwoordelijke bepalingen genoemd. De plaatsingsmogelijkheden van een zinsdeel geven een duidelijke indicatie van de mate waarin het zinsdeel op het werkwoord betrokken is (zie het inherentieprincipe in 2.3.1). Voorwerpen zijn nauwer met het werkwoord verbonden dan bijwoordelijke bepalingen en staan er dan ook korter bij. Van de voorwerpen is het lijdend voorwerp in de regel inherenter dan het meewerkend voorwerp of het voorzetselvoorwerp, maar bij werkwoorden die een plaatsvoorwerp vergen, is dat laatste inherenter dan het lijdend voorwerp. *Ik heb de krant op de tafel gelegd* is een meer gewone volgorde dan *ik heb op de tafel de krant gelegd*.

Participanten en omstandigheden

Als we een zin zien als de uitbeelding van een theaterscène, dan geeft het werkwoord het gebeuren weer en zijn het onderwerp en de voorwerpen de ‘participanten’ in dat gebeuren. De participanten kunnen al of niet actief zijn, maar ze zijn alleszins bij het gebeuren betrokken. *Iemand* (de genodigden) *geven iets* (een bos bloemen) *aan iemand* (de gastvrouw). Andere elementen zoals de plaats, tijd en wijze van het gebeuren geven ‘omstandigheden’ weer en zijn voor het gebeuren niet essentieel. Er zijn echter ook handelingen waarvoor een plaatsaanduiding wel essentieel deel uitmaakt van het gebeuren, bijvoorbeeld: *iemand* (de gastvrouw) *zet iets* (de bloemen) *ergens* (in een vaas).

3.2 In de klas

We werken hier twee voorbeelden uit om te laten zien hoe deze methode gebruikt kan worden om leerlingen grammaticale categorieën en begrippen aan te leren: namelijk het verschil tussen een lijdend voorwerp en een onderdeel van een werkwoordelijke uitdrukking en het verschil tussen een plaatsvoorwerp en een plaatsbepaling.

3.2.1 Rond het lijdend voorwerp

Als we de grammaticale categorie van lijdend voorwerp bij leerlingen willen overbrengen en verwachten dat zij daar enig inzicht in hebben, moeten we beseffen dat het lijdend voorwerp geen duidelijk afgebakende grammaticale categorie is. De onderstreepte woorden en woordgroepen in de volgende voorbeelden kunnen hier als voorbeeld dienen:

- (1) Ik kreeg van mijn zoon een cd van Bart Peeters.
- (2) Ik kreeg een cd van Bart Peeters.
- (3) Ik kreeg over die film goede informatie.
- (4) Ik kreeg stilaan genoeg van zijn leugens.
- (5) Ik kreeg het benauwd.
- (6) Ik kreeg van iedereen (on)gelijk.

We gebruiken hier de vervangingsmogelijkheden zoals uitgelegd in 2.2.1 om de al aanwezige taalintuïties van de leerlingen verder te verfijnen. Woorden en woordgroepen die een open plaats in de valentie van het werkwoord opvullen, zijn in de regel vervangbaar door onbepaalde en vragende voornaamwoorden en bijwoorden, met behoud van de betekenis van het werkwoord. In het geval van *krijgen*: *iemand krijgt iets van iemand; wie krijgt wat van wie?*. In het vervolg gebruiken we daarvoor de term ‘valentieschema’. Een werkwoord kan wel verschillende valentieschema’s hebben. In de onderstaande tabel duiden we de problemen die de voorbeeldzinnen geven aan met een ‘?’. Ze illustreren enkele moeilijkheden die de valentie van *krijgen* kan geven.

iemand, wie?	krijgen	iets, wat?	van iemand, van wie?	
ik	kreeg	een cd van B. Peeters	van mijn zoon	over die film (?)
ik	kreeg	een cd van B. Peeters (?)	van B. Peeters (?)	
ik	kreeg	goede informatie over die film (?)		
ik	kreeg	genoeg (?)	van zijn leugens (?)	benauwd (?)
ik	kreeg	het (?)		

ik	kreeg	het (?)	(?)	
	kreeg	(on)gelijk (?)	van iedereen	

Alleen voorbeeldzin (1) toont een onproblematische invulling van het valentieschema van *krijgen*. Voorbeeldzin (2) kan op twee manieren geïnterpreteerd worden, maar die ambiguïteit kan gemakkelijk worden opgelost door te vragen waarop de voorzetselgroep *van Bart Peeters* een antwoord is: *van wie heb ik een cd gekregen?* versus *welke cd heb ik gekregen?* Als de eerste vraag van toepassing is, past de zin in het vermelde valentieschema van *krijgen*. Als de tweede vraag van toepassing is, is *van Bart Peeters* een onderdeel van de zelfstandignaamwoordgroep die lijdend voorwerp is bij het werkwoord *krijgen*. In dat geval kan overigens nog worden toegevoegd van wie de persoon vermeld in het onderwerp iets gekregen heeft, zoals in voorbeeldzin (1).

Voorbeeldzin (3) illustreert een mogelijk probleem van een andere aard, dat echter ook gemakkelijk op te lossen is. Heeft *krijgen* ook een valentieschema als *iemand krijgt iets over iets*, zoals door de tweede mogelijkheid in de tabel gesuggereerd wordt? In het gangbare taalgebruik is dat duidelijk niet het geval. Bovendien kan opgemerkt worden dat het voorzetsel *over* aansluit bij *informatie* en niet bij *krijgen*. De meest voor de hand liggende oplossing is dus dat *goede informatie over die film* in zijn geheel lijdend voorwerp is bij *kreeg*.

In voorbeeldzin (4) kan *genoeg* moeilijk gezien worden als de invulling van *iets* of *wat?* (**wat heb je gekregen van zijn leugens?*) *Genoeg* is ook geen zelfstandig naamwoord, maar een onbepaald telwoord. Bovendien is *genoeg* hier door geen ander woord te vervangen. De leerkracht kan er ook op wijzen dat in deze zin de valentie van *krijgen* enigszins anders is dan in de eerste voorbeeldzin. In voorbeeldzin (1) verwijst de voorzetselgroep ingeleid door *van* naar een levend wezen; in (4) kan de referent levend of niet-levend zijn en wordt niet de ‘schenker’ aangeduid zoals in (1), maar de ‘oorzaak’: *ik kreeg stilaan genoeg van zijn leugens/ van Piet*. Het lijkt dan ook aangewezen om *genoeg krijgen* (*van iets / iemand*) op te vatten als een werkwoordelijke uitdrukking, waarin *genoeg* een ‘aanvulling’ bij het werkwoord is.

Bij voorbeeldzin (5) hebben we in de tabel twee vraagtekens geplaatst. *Het* zou gezien kunnen worden als een invulling van *iets* (dus een lijdend voorwerp), maar op basis van het voorafgaande mag het duidelijk zijn dat die oplossing niet inzichtelijk is. *Het* kan hier immers door geen enkel ander woord vervangen worden, ook niet door *iets* of *dat*. In de traditionele grammatica wordt dit *het* ‘loos lijdend voorwerp’ genoemd, maar dat is een begrip dat we beter niet gebruiken omdat het alleen maar verwarring teweegbrengt over wat een lijdend voorwerp is. Een woordgroep is alleen dan een lijdend voorwerp als ze de invulling is van een open plaats bij werkwoorden en werkwoordelijke uitdrukkingen die een lijdend voorwerp vereisen. Het bijvoeglijk naamwoord *benauwd* in (5) kan door andere woorden vervangen worden, maar de mogelijkheden zijn zeer beperkt: *ik krijg het druk, koud, warm*, maar niet: *aangenaam, ongezellig, verstandig*... Ook is *benauwd* hier geen invulling van het paradigma met de onbepaalde en vragende bijwoorden *zo* en *hoe?*. Het meest voor de hand liggende besluit is dat *het benauwd krijgen* een werkwoordelijke uitdrukking is, waarin *het* en *benauwd* geen aparte zinsdelen zijn, maar ‘aanvullingen’ bij het werkwoord. Niet *krijgen* heeft hier een valentie, maar de verbinding *het benauwd krijgen*.

In voorbeeldzin (6), ten slotte, lijken ons beide mogelijkheden aanvaardbaar: *(on)gelijk* kunnen we zien als een lijdend voorwerp en als een aanvulling bij het werkwoord. Het zelfstandig naamwoord *(on)gelijk* past in het paradigma *iets, wat?*, zij het in figuurlijke zin. Anderzijds moeten we vaststellen dat veel taalgebruikers *gelijk krijgen* als een dergelijke vaste verbinding beschouwen dat ze *gelijkkrijgen* schrijven, in één woord zoals andere scheidbaar samengestelde werkwoorden als *ademhalen* en *pianospelen*. Ook in gezaghebbende Nederlandse kranten komt die schrijfwijze voor. Men kan dit checken via Google. *Ongelijk krijgen* in één woord geschreven komt echter niet voor.

Creatief taalgebruik

Onze methode kan ook toegepast worden op creatief taalgebruik. We willen zeker niet beweren dat met het toepassen van de methode alles over creatief taalgebruik (bijvoorbeeld poëzie) gezegd is, maar ze kan aan leerlingen wel inzicht bijbrengen hoe dat creatieve in elkaar zit. Als voorbeeld nemen we het reclametekstje *Vtech. Speel je slim*. Hoe kan een leerkracht dit voorbeeld met leerlingen bespreken?

We gaan ervan uit dat die leerlingen al de verschillende zinstypes kennen (anders moeten die eerst aangebracht worden): ‘mededelende zinnen’ (*zij komt morgen langs*), ‘vragende zinnen beginnend met een vragend woord’ (*wanneer komt zij langs?*), ‘ja-nee vragen’ (*komt zij morgen langs?*) en ‘bevelende zinnen’ (*kom morgen langs!*). Daarbij moet de leerkracht opmerken dat bevelende zinnen dikwijls geen bevel uitdrukken, maar bijvoorbeeld een aansporing of een uitnodiging. De leerling kan dan vrij gemakkelijk inzien dat de voorbeeldzin de vorm heeft van een bevelende zin. Voor de zinsvorm speelt *Vtech* geen rol, want het woord is van de rest afgescheiden door een punt of eventueel een dubbele punt. Het gaat om een zin die begint met de persoonsvorm (het vervoegde werkwoord), dus een ja-nee vraag of een bevelende zin. Een ja-nee vraag is hier uitgesloten, niet alleen omdat de zin niet met een vraagteken eindigt, maar ook omdat dat niet zou overeenkomen met de betekenis: *door Vtech te spelen word je slim*.

De volgende stap is dan de bevelende zin om te zetten in zijn mededelende pendant. De enige mogelijkheid is in dit geval: *je speelt je slim (met Vtech)*. Het werkwoord *spelen* wordt hier duidelijk niet gebruikt met zijn gangbare combinatiemogelijkheden (valentie): *iemand speelt iets* (voetbal, tennis, gitaar), *iemand speelt met iemand of iets* (met een vriend, met autootjes), *iemand speelt iets* (tennis) *met iemand* (de buurjongen). *Spelen* wordt hier gecombineerd met een voornaamwoord (*je*) en een bijvoeglijk naamwoord (*slim*) en die combinatie past niet in een van de vermelde valentieschema's.

Als we de vervangingsmogelijkheden nagaan, blijkt direct dat we geen van beide woorden zomaar kunnen weglaten: *je speelt je* is geen aanvaardbare zin; *je speelt slim* is dat wel, maar heeft een betekenis die niet overeenkomt met *door Vtech te spelen word je slim*. In de eerste zin gaat het om een wijze van spelen, in de tweede om het resultaat van het spelen.

We gaan nu de vervangingsmogelijkheden na van de twee woorden. Het *je* na de persoonsvorm blijkt door weinig andere woorden vervangbaar te zijn: *je speelt Dries slim*, *je speelt je broer slim*, *je speelt ons slim* hebben geen vatbare betekenis zoals *je speelt je slim (met Vtech)*. Wel heel gewoon zijn: *Dries speelt zich slim*, *wij spelen ons slim (met Vtech)*. Het gaat hier blijkbaar om een wederkerend voornaamwoord *je*, d.w.z. een voornaamwoord dat verwijst naar dezelfde referent als het onderwerp van de zin. Het wederkerend voornaamwoord is in deze combinatie ook verplicht, zoals bij sommige andere werkwoorden als *zich vergissen*, *zich schamen*. Het bijvoeglijk naamwoord in de zin is beperkt vervangbaar: *je speelt je slim (fit, suf, kapot, in moeilijkheden...)*.

Het besluit is dat het hier gaat om een constructie waarbij *spelen* een nieuwe valentie krijgt door de combinatie met een verplicht wederkerend voornaamwoord en een verplichte aanvulling in de vorm van een bijvoeglijk naamwoord (of uitzonderlijk van een voorzetselgroep met een gelijksoortige betekenis). De leerkracht zou daarbij kunnen opmerken dat het hier niet gaat om iets exceptioneels, maar om een constructie waarvan nog andere voorbeelden te geven zijn: *iemand fietst (zwemt, jogt) zich fit (kapot, gezond)*, *iemand lacht zich krom (ziek, kapot, dood)*.

3.2.2 Plaatsbepaling of plaatsvoorwerp

Aanduidingen van plaats, richting, tijd, wijze en hoeveelheid worden in de traditionele grammatica beschouwd als bijwoordelijke bepalingen. Eigen aan een bijwoordelijke bepaling in vergelijking met een voorwerp is dat ze optioneel is, dat ze kan weggelaten worden zonder dat de zin grammaticaal onwelgevormd wordt. Grammatica's houden dikwijls op dat vlak wel een slag om de arm. Zo lezen we in de *Algemene Nederlandse Spraakkunst*: 'Voorwerpen verschillen van bepalingen in de mate van betrokkenheid van hun referent bij het gezegde: in het algemeen zijn de door een voorwerp aangeduide zelfstandigheden nauwer betrokken bij de werking van het gezegde dan datgene wat in een bepaling wordt uitgedrukt. Bepalingen zijn dan ook bijna altijd weglaatbaar' (blz. 1088, de nuanceringen zijn onderstreept). In het verlengde van deze definitie worden alle plaats- en richtingsaanduidingen als bepalingen behandeld (blz. 1190-96), waarbij wordt opgemerkt dat 'bij enkele werkwoorden' of 'een enkele keer' een plaatsbepaling of een richtingsbepaling verplicht is.

Deze passage uit de ANS is geen goede basis om leerlingen te leren redeneren met taal. Het is alsof je leerlingen wil leren rekenen en eraan toevoegt dat in sommige gevallen een min de waarde heeft van een plus, maar dat het onduidelijk is wanneer dat zo is. Het kan er ook toe leiden dat van leerlingen verwacht wordt dat ze in een zin een plaatsaanduiding als optionele bepaling aankruisen, ook wanneer die met de beste wil niet weglaatbaar is (denk aan: *de oude kast staat op zolder*).

Met de basisoperaties kan de leerkracht de leerlingen echter vrij gemakkelijk duidelijk maken wat het verschil is tussen plaatsbepalingen en plaatsvoorwerpen. We gebruiken de volgende voorbeelden:

- (1) Zij heeft in de trein de krant gelezen.
- (2) Zij heeft de krant op de keukentafel gelegd.

In voorbeeldzin (1) kan zowel *in de trein* als *de krant* weggelaten worden zonder dat de zin grammaticaal onwelgevormd wordt. Toch beschouwen we *de krant* als een (lijdend) voorwerp en wel om twee redenen. Het werkwoord *lezen* geeft een handeling weer die op iets gericht is (*iemand leest iets*) en dat voorwerp (*iets*) moet bepaalde kenmerken hebben (*iemand leest een boek, een krant, een dossier, een reclameslogan*, maar niet *een stoel, een biefstuk, een fiets*). De plaatsaanduiding *in de trein* wordt door de handeling *lezen* niet speciaal opgeroepen. Elke handeling gebeurt immers op een of andere plaats en er zijn weinig beperkingen op het vlak van de plaats waar de handeling van het lezen kan gebeuren.

In voorbeeldzin (2) is zowel de uitdrukking van een voorwerp (*de krant*) als van een plaats (*op de keukentafel*) nodig voor de welgevormdheid van de zin. **Zij heeft de krant gelegd* en **zij heeft op de keukentafel gelegd* zijn geen welgevormde zinnen, behalve als we in de tweede zin *zij* als een kip opvatten. Het lijkt dan ook aangewezen om de plaatsaanduiding in (2) als een 'plaatsvoorwerp' te beschouwen.

Weglaatbare plaatsvoorwerpen

We hebben in 2.1.1 al opgemerkt dat de weglaatbaarheid van een zinsdeel niet noodzakelijk betekent dat dat zinsdeel een bepaling en geen voorwerp is. Dat geldt ook voor plaatsvoorwerpen. Denk aan een zin als *ze heeft een mooi tafelkleed op de tafel gelegd*. *Op de tafel* is hier weglaatbaar: ook de zin *ze heeft een mooi tafelkleed gelegd* vinden we een goede Nederlandse zin. Toch betekent dit niet dat we *op de tafel* als een bepaling willen beschouwen. We voelen immers intuïtief aan de plaatsaanduiding bij *leggen* essentieel is voor het gebeuren:

iemand legt iets altijd ergens op een bepaalde plaats. Dat *op de tafel* een voorwerp is, blijkt verder ook op basis van de plaatsingsmogelijkheden: *op de tafel* staat bij voorkeur vlak voor de werkwoordelijke eindgroep.

Uit de onderstaande tabellen blijkt dat er geen verschillen zijn tussen een plaatsvoorwerp en een plaatsbepaling op het vlak van vervangbaarheid. Er zijn echter wel duidelijke verschillen op het vlak van plaatsingsmogelijkheden. De plaatsbepaling *in de trein* kan op verschillende plaatsen in de zin voorkomen, ook na de werkwoordelijke eindgroep. Het plaatsvoorwerp *op de keukentafel* staat echter bij voorkeur vlak voor de werkwoordelijke eindgroep. In de meest gewone woordvolgorde gaat het lijdend voorwerp aan het plaatsvoorwerp vooraf. *Zij heeft de krant op de keukentafel gelegd* is gewoner dan *zij heeft op de keukentafel de krant gelegd* en dan *zij heeft de krant gelegd op de keukentafel*. Dat wijst erop dat een plaatsvoorwerp heel nauw op het werkwoord betrokken is en dat het bij werkwoorden als *leggen* inherenter is dan het lijdend voorwerp.

<i>zij</i>	<i>heeft</i>	<i>in de trein</i>	<i>de krant</i>	<i>gelezen</i>	
iemand, wie?		ergens, waar?	iets, wat?		ergens, waar?
<i>zij</i>	<i>heeft</i>		<i>de krant</i>	<i>gelezen</i>	<i>in de trein</i>

<i>zij</i>	<i>heeft</i>	<i>de krant</i>	<i>op de keukentafel</i>	<i>gelegd</i>	
iemand, wie?		iets, wat?	ergens, waar?		ergens, waar?
<i>zij</i>	<i>heeft</i>	<i>de krant</i>		<i>gelegd</i>	<i>*op de keukentafel</i>

4 Conclusie

Het combineren, vervangen en verplaatsen van woorden en woordgroepen zijn basisoperaties die kinderen spontaan gebruiken in hun taalgebruik. Een taalbeschouwingsmethode die daarop gebaseerd is, laat dan ook toe om met kinderen te redeneren over taal aan de hand van operaties die ze beheersen en herkennen. Zo wordt een creatieve en speelse benadering van taalbeschouwing gecreëerd waarin de leerkracht de intuïtieve taalkennis van de leerlingen erkent en die kennis gebruikt om de leerlingen tot meer inzicht in de taalsystematiek te brengen. Grammaticale begrippen kunnen geleidelijk geïntroduceerd worden, zolang ze ondersteund worden door (de beperkingen op) de basisoperaties. De leerkracht dient daarbij voor ogen te houden dat het uiteindelijke doel niet de verwerving is van een grammaticaal begrippenapparaat, maar de verwerving van een redeneermethode die de leerlingen in staat stelt om zelfstandig taalbeschouwelijke observaties te maken en taalconstructies op een systematische manier te analyseren.

(Verschenen in Vonk, Tijdschrift van de vereniging voor het onderwijs in het Nederlands, 39 (2010), 5, 19-42)